

## Az érzelmi munka fogalmának értelmezése az oktató-nevelő munka keretein belül

### I.

#### 1. Bevezetés

Az érzelmi munka témáját két részes tanulmányban járjuk körül. Az első részben az elméleti hátteret mutatjuk be, míg a második részben az ezzel kapcsolatos kutatás eredményeit ismer-tetjük.

A tanítás-tanulás érzelmi természetével az utóbbi években kezdtek el alaposan foglalkozni, korábban a pedagógiai kutatásoknak meglehetősen elhanyagolt területe volt (van Veen és Lasky, 2005). Ebből a szempontból mérföldkőnek számít a Cambridge Journal of Education 1996-os és a Teaching and Teacher Education 2005-ös különszáma, valamint Andy Hargreaves 2001-ben publikált Emotional Geographies of Teaching című tanulmánya. Az érzelmi térkép leírja a közelséget és a távolságot az emberi interakciókban. A tanítás mint „érzelmi gyakorlat” kifejezi a tanár érzéseit és tevékenységeit, és azokat is, akikre befolyással van (Hargreaves, 2001). A téma egy másik képviselője, Nias kiemeli, hogy a tanítás interaktív jellegéből következő, hogy rendelkezik érzelmi dimenzióval. A tanítás a pedagógus számára az önértékelés és az önmegvalósítás terepe, és éppen ezért ez sérülékenyséjük egyik fő forrása (idézi van Veen és Lasky, 2005).

A pedagógus ismeretátadó funkciója mellett szocializáló funkciót is ellát, vagyis képviseli a társadalmi normákat, elvárásokat, attitűdöket kommunikál, megismerteti a diákokat a különböző szerepekkel. Az ismeretátadás és a szocializálás a tanítási-tanulási folyamat alkalmával interakciók sorozatán keresztül valósul meg. E kölcsönhatás legfontosabb eleme a társas befolyásolás, amely magában foglalja az érdekvényesítést. A pedagógus szándékosan és meghatározott cél érdekében kíván hatást gyakorolni a tanulóra, ő pedig visszahat a pedagógusra. A pedagógus az interakciók során a személyiségével tud hatást elérni. Azokban a munkakörökben, ahol az ember elsősorban a személyiségével dolgozik, gyakran feledésbe merül, hogy ezt a „munkaeszközt” ugyanúgy karban kell tartani, mint bármely más munkaeszközt. A pedagógusnak alapvető feladata, hogy a személyiségét karbantartsa. Az utóbbi években felfigyeltek arra, hogy milyen állapotban vannak a tanárok, az orvosok és az ápolók (Hastings és Bahm, 2003; Petróczi és mtsai, 1999; Hegedűs és Kovács, 2008; Hegedűs és mtsai, 2004). A pedagógustól elvárják azt, hogy képes legyen állandó megújulásra, ez elengedhetetlen a sikeres munkavégzés szempontjából. Az oktató-nevelő szituációban a tanár önmagából ad valamit. Ahhoz, hogy képes legyen folyamatosan adni, kell, hogy legyen miből adni.

Valamennyi társas interakció során az ember megpróbál bizonyos benyomást keltetni. A benyomáskeltésnek lényeges része az érzelmek kifejezése és azok meghatározott szabályok szerinti kimutatása (Zapf, 2002). Éppen az érzelmek szabályozása miatt lehet bizonyos esetekben megterhelő a tanári munka. Vajon melyek azok az érzések, amelyeket mind a pedagógusnak, mind a diáknak szabályoznia kell? Melyek azok az érzések, amelyekkel foglalkozniuk kell? Hogyan képesek elsajátítani a pedagógusok azt, hogy szakszerűen (professzionálisan) foglalkoz-

zanak a saját és a mások érzéseivel. Hogyan tudják ezt a képességüket a diákokkal megosztani, őket erre megtanítani?

## **2. Az érzelmi munka fogalmának értelmezése és elhelyezése a tanítási-tanulási folyamatban**

Az érzelmek menedzselését nevezi Hochschild érzelmi munkának. A saját érzéssel való foglalkozás, a saját érzelmeken való munkálkodás, az érzelmek megjelenítése, adott esetben elfojtása, vagy éppen bizonyos érzelmek előhívása. Álláspontja szerint: az érzelmi munka stresszsel jár, és hatással van a munkavállaló egészségi állapotára (Hochschild 1983). Hogyan értelmezhető ez a jelenség a pedagógia világában? Az érzelmi munka az érzelmek menedzselése, amire akkor van szükség, ha a tanárban spontán módon megszülető érzés nem egyezik meg a kívánt, pontosabban a pedagógiai szempontból szükségesnek mondott érzélemmel. A tanári munkához kapcsolódnak az érzelmi megnyilvánulásokra vonatkozó explicit vagy implicit szabályok, normák, melyek foglalkozási előírásként működnek. Hochschild az érzelmszabályozás két formáját különböztette meg: a felszíni érzelmi munkát (surface acting) és a mély érzelmi munkát (deep acting). A felszíni érzelmi munka során az érzelmkifejezést változtatja meg az egyén, a mély érzelmi munka alkalmával magát az érzést változtatja meg, olyan helyzetek felelevenítésével, amelyek révén sikerül a megfelelő érzelmi állapotba jutnia. Az érzelmszabályozás kérdése az oktató-nevelő munka során azért fontos, mert a pedagógus az érzelmszabályozás szempontjából is mintaadónak minősül. A tanár és a diák oldaláról is lényeges, hogy képesek legyenek a saját érzéseiket hatékonyan befolyásolni, ha szükséges, önmagukat megnyugtanni, vagy éppen az adott cél elérése érdekében felfspannolni. Ez a képesség az interakció és a problémamegoldás szempontjából is jelentős (Sieland, 2006), gondoljunk csak az aktivitás, motiváció, érzelmek összefüggésrendszerére.

Zapf és munkatársai (1999) szerint az érzelmi munka az érzelmek szabályozása, amelyeket a munkavállalótól (jelen esetben a pedagógustól) elvárnak annak érdekében, hogy a munkahely által előírt érzéseket mutassa a klienseknek (diákoknak) (Zapf et al., 1999). A szakmai etika két ponton szól bele az érzelmi munkába: az érzelmekre vonatkozó szabályokon (feeling rules – Az adott helyzetben mit kell éreznem?) és a kimutatási szabályokon (display rules – Mely érzéseket kell kimutatnom?) keresztül. Az érzelmi munka annál megerőltetőbb: (1) minél gyakrabban és hosszabb ideig kell bizonyos érzelmeket kimutatni (pl.: a középiskolai tanárok napi 6-7 órán keresztül ezt teszik), (2) minél erősebben kell koncentrálni arra, hogy a tanár az elvárt érzelmeket mutassa ki, (3) minél gazdagabb az érzelmi paletta, amivel dolgozik az illető. (A tanárok a tanítási óra során számtalan érzelmet fejeznek ki: nevethetnek a viccelődőkkel, kifejezhetik bosszúságukat a rendbontókkal kapcsolatban) és (4) megjeleníthetnek nagy érzelmi távolságot a megélt és a kimutatott érzelmek között (Sieland, 2006).

## **3. Az érzelmi munka következménye**

Az ezzel kapcsolatos külföldi és hazai szakirodalom a jelenség egészségkárosító és a személyiséget gazdagító hatását egyaránt megemlíti (Zapf és mtsai 2001; Brotheridge és Grandey 2001; Wharton 1999; Zammuner és mtsai 2003; Kovács és mtsai, 2008). Fentebb már utaltunk rá, hogy elsőként Hochschild hangsúlyozta az érzelmi munka egészségre gyakorolt negatív hatását. Leggyakrabban a kiégéssel hozzák összefüggésbe, a kiégés érzelmi kimerülés dimenziója és az érzelmi munka között többen találtak összefüggést (de Jonge et al, 2008; Bakker, Heuven, 2006). Brotheridge és Grandey 2001-es tanulmányukból kiderül, hogy a humán foglalkozásúak magasabb személyes biztonságérzetről számoltak be, mint a klasszikus szolgáltató területeken dolgozók (hivatalnokok, pincérek). A szerzők ezt azzal magyarázzák, hogy talán az érzelmkifejezéssel kapcsolatos munkakövetelmények a munkát értelmessé és jutalmazóvá teszik számukra

(Botheridge és Grandey 2001). Az érzelmi munka pozitív következményeként leggyakrabban a munkával való elégedettséget említik (Tolich, 1993; Zapf, 2002). Az érzelmi munka a tanításban örömteli és jutalmazó értékű lehet, amennyiben az egyén képes a saját céljait megvalósítani az érzelmi munkán keresztül, és amennyiben olyan körülmények között dolgozik, amelyek lehetővé teszik számára, hogy jól végezhesse munkáját (Hargreaves, 2000). Hargreaves interjú vizsgálata során azt találta, hogy a tanárok többnyire élvezik a diákokkal való érzelmi munkát, hiszen ez megegyezik a tantervi célkitűzésekkel, és olyan körülmények között zajlik, amelyeket többnyire ők kontrollálnak. Ha elrejtik vagy menedzselik az érzelmeiket, azt a diákok érdekében teszik. A szülőkkel folytatott érzelmi munkát kevésbé kedvelik. Különösen a szülői ellenségeskedéstől és a cinikusságtól kell megóvniuk önmagukat, ebben az esetben az érzelmek elfojtása, menedzselése a saját érdekükben történik (Hargreaves, 2000).

#### 4. Összegzés

Tanulmányunk első részében röviden áttekintettük az érzelmi munka fogalmának meghatározását, és megpróbáltuk az érzelemszabályozás, illetve az érzelmek menedzselését a tanár-diák interakció keretein belül az oktató-nevelő munka folyamatában elhelyezni. Az áttekintésből kiderült, hogy a tanár-diák interakció szempontjából alapvető kérdésről van szó, és hogy a tanárok munkájuk során jelentős érzelmi munkát végeznek, amelynek egyszerre vannak pozitív és negatív következményei.

Írásunk következő részében egy kérdőíves vizsgálat eredményeit mutatjuk be, melynek célja volt, hogy képet kapjunk az érzelemszabályozás követelményeiről, a szabályozási lehetőségekről és a szabályozás zavaráról.

#### IRODALOM

1. Bakker, A. B., Heuven, E.: Emotional dissonance, burnout, and in-role performance among nurses and police officers. *International Journal of Stress Management*, 2006, 13(4), 423–440.
2. Brotheridge, C. M., Grandey, A. A.: Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of „people work”. *Journal of Vocational Behaviour*, 2002, 60, 17–39.
3. de Jonge, J., Le Blanc, P. M., Peeters, M. C. V., Noordam, H.: Emotional job demands and the role of matching job resources: A cross-sectional survey study among health care workers. *International Journal of Nursing Studies*, 2008, 45(10), 1460–1469.
4. Hargreaves, A.: Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 2000, 16, 811–826.
5. Hargreaves, A.: The emotional geographies of teaching. *Teachers' College Record*, 2001, 103(6), 1056–1080.
6. Hastings, R. P., Bham, M. S.: The Relationship Between Student Behaviour Patterns and Teacher Burnout. *School Psychology International*, 2003, 24(1), 115–127.
7. Hegedűs K., Riskó Á., Mészáros E.: A súlyos betegekkel foglalkozó egészségügyi dolgozók testi és lelki állapota. *Lege Artis Medicinae*, 2004, 14(11), 786–793.
8. Hegedűs Katalin, Kovács Mariann: A munkahelyi stressz szerepe az egészségügyben, *Hippocrates*, 2008, 10(2), 60–64.
9. Horschfield, A. R.: *The managed heart*. Berkeley, CA: University of California Press. 1983
10. Kovács Mariann, Kovács Eszter, Hegedűs Katalin: Az érzelmek szerepe a lelki kiegész alakulásában, *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 2008, 9(3), 199–216.
11. Petróczi E., Fazekas M., Tombácz Zs., Zimányi M.: A kiegész jelensége pedagógusoknál. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1999; 3, 429–441.
12. Sieland, B.: Emotionsarbeit als Kernkompetenz für Lehrer, Schulpsychologen und Schüler. In: E. Mittag, E. Sticker, K. Kuhlmann (Hrsg.), *Leistung – Lust und Last. Impulse für eine Schule zwischen*

Aufbruch und Widerstand. Kongressbericht der 17. Bundeskonferenz für Schulpsychologie 2006 in Köln. Bonn: Deutscher Psychologie Verlag. 2006, 492–497.

13. Tolich, M. B.: Alienating and liberating emotions at work: Supermarket clerks; performance of customer service. *Journal of Contemporary Ethnography*, 1993, 22, 361–381.
14. Van Veen, K., Lasky, S.: Emotions as a lens to explore teacher identity and change: Different theoretical approaches. *Teaching and Teacher Education*, 2005, 21, 895–898.
15. Wharton, A.: The Psychosocial consequences of Emotional Labor. *The American Academy of Political and Social Science, ANNALS*, 1999, 561, 158–176.
16. Zammuner, V. L., Lotto, L., Galli, C.: Regulation of Emotions in the helping professions: nature, antecedents and consequences. *Australian e-Journal of Advancement of Mental Health*, 2003, 2(1), 1–13.
17. Zapf, D., Seifert, C., Schmutte, B., Mertini, H., Holz, M.: Emotion work and job stressors and their effects on burnout. *Psychology and Health*, 2001, 16, 527–545.
18. Zapf D.: Emotion work and psychological wellbeing. *Human Resource Management Review*, 2002, 12(2), 237–268.
19. Zapf, D., Vogt, C., Seifert, C., Mertini, H., Isic, A.: Emotion work as a source of stress: The concept and development of an instrument. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 1999, 8, 371–400.

---

DR. RÓZSAVÖLGYI EDIT

magyar lektor  
Padovai Egyetem  
Padova

## Helymeghatározás az olaszban

### I. Bevezetés

Az olaszt mint idegen nyelvet tanuló magyar ajkúak számára nehézséget okozhat a helyviszonyok kifejezésének elsajátítása, hisz annak a ténynek, hogy mind genetikailag, mind tipológiailag egymástól igen távol álló két nyelvről van szó, természetes következménye, hogy a két idioma mintái, szerkezeti sajátosságai, nyelvi eszközei igen különbözőek. A két szóban forgó nyelv sok tekintetben sarkalatos ellentéte egymásnak. De ha a kontrasztív nyelvészetet segítségül hívva előre láttatjuk, magyarázzuk a „másságot”, tapasztalataim szerint könnyebben megy a tanulás.

E cikk keretein belül nincs módunk arra, hogy a két nyelv viszonylatában kimerítő összehasonlító elemzést adjunk a lokális relációk kifejezésére vonatkozóan. Elsősorban az olaszra fogunk koncentrálni, bár a magyar, mint implicit háttér, jelen lesz, s ahol az elemzés megkívánja / megengedi, kifejezetten utalunk a magyarra is. Célunk: tisztázni egy olyan jelenséget az olaszban, amely nehézséget okoz a magyaroknak a nyelvtanulásban; elősegíteni a felmerülő problémák leküzdését azáltal, hogy előre jelezzük a nehézségi pontokat, a valószínűsíthető hibákat.

Szinkrón nyelvi szinten mozgunk, a mai köznyelvi állapotot írjuk le, vizsgálódásunk a morfoszintaxis területére terjed ki. A számunkra pertinens szerkezeti sajátosságok bemutatása a modern tudományos nyelvészet perspektíváján keresztül történik, de a hagyományos nyelv-